

A black and white portrait of Lode Vermeersch, a man with short, dark, slightly messy hair and a light beard. He is looking off-camera to the right with a serious, contemplative expression. The lighting is dramatic, with strong highlights on his face and hair against a dark background.

Kunst- en cultuureducatie voor nu en straks

Leven zonder kunst en cultuur, is dat mogelijk? Zijn kunst en cultuur nodig? Of zijn ze zo normaal voor ons dat we er blind voor zijn, en gedragen we ons zoals een vis, die niet weet dat hij in water zwemt? Lode Vermeersch, senior onderzoeker aan het HIVA - KU Leuven, geeft een genuanceerd pleidooi voor kunst- en cultuureducatie binnen en buiten het formeel onderwijs. Hij doet dat aan de hand van zes kwesties.

KWESTIE 1: LERING EN LEGITIMERING, OVER HET BELANG VAN KUNST- EN CULTUUREDUCATIE

Is het belangrijk iets over kunst en cultuur te leren? Moeten er meer artistieke en culturele middelen en materialen in het onderwijs? Het zijn maar twee, zij het vrij fundamentele, vragen over kunst- en cultuureducatie. Wat als we deze twee vragen voorleggen aan een willekeurige groep? Een klasreünie. Of een volle stadsbus. Welke antwoorden zouden we krijgen? Verwondering en aarzeling allicht. Vermoedelijk geen unisono 'ja'. Sommigen zullen opwerpen dat andere zaken belangrijker zijn, leesvaardigheid bijvoorbeeld, of wiskunde en wetenschappen. De argumenten pro zullen vast ook uiteenlopen. Dat culturele en muzische opvoeding cruciaal zijn om de passie, het experiment en de zelfexpressie te stimuleren. Of dat het gezamenlijk werken aan een product of voorstelling – ongeacht of het 'De Meeuw' van Tsjechov of een lied van Kapitein Winokio is – goed is voor de sociale vaardigheden, het leren in team werken, voor een open houding. Misschien zal iemand aanhalen dat hij ooit gehoord heeft dat kinderen die naar klassieke muziek luisteren beter worden in ruimtelijk redeneren en dat theatereducatie taalvaardigheid stimuleert. Waarschijnlijk zullen de argumenten ook geïllustreerd worden met anekdotes over de rol van kunst en cultuur in het eigen leven. Ken Robinson schreef er een aantal mooie neer in 'Het Element'. Al deze argumenten zijn meer dan overtuigingen van believers. Wetenschappelijk onderzoek geeft hen allemaal een beetje gelijk. Er zijn de bewezen effecten van kunst en cultuur op expressiviteit en welbevinden, studies onderschrijven op z'n minst een aantal transfereffecten van kunst- en cultuureducatie op andere, niet-artistieke leer- en levensdomeinen, en ook de link tussen kunst- en cultuureducatie en 21st century skills wordt steeds beter gedocumenteerd.

Dat de argumenten voor kunst- en cultuureducatie uitwaaien is goed. Het is munitie in de legitimeringsstrijd. Tegelijk lijkt het vaak alsof één argument niet overtuigend genoeg is. Bovendien hoor ik het voor mij belangrijkste argument zelden: kunst en cultuur zijn een deel van de wereld waarin we leven. Misschien niet alomtegen-

woordig, maar wel van grote betekenis. Er wordt niet voor niets naar versregels gegrepen bij geboortes en begrafenissen. Het artistieke en het culturele bieden een houvast. Ze vormen een uitdrukking. Een gemeenschap. Een begrip. Of – bij onbegrip – een troost. Als het onderwijs zich tot algemeen doel stelt kinderen en jongeren voor te bereiden op echte wereldse ervaringen, waarom zouden leerkrachten dan over de artistieke en culturele kant van die wereld zwijgen? Waarom zouden we leerlingen net die ervaringen ontnemen in ons onophoudelijke streven naar goede lezertjes die correcte rekensommen maken?

“Het onderwijs is in een gordiaanse knoop geraakt door het plannen, benoemen, in overzichten en subdoelstellingen gieten, ...”

De invloedrijke Amerikaanse onderwijsfilosoof John Dewey legde een kleine eeuw geleden in 1934 de vinger al op de wonde die vandaag nog niet genezen is: in het onderwijs wordt de brug tussen kunst en cultuur en de 'echte wereld' zelden gemaakt. Kunst- en cultuurthema's worden er gezien als een apart en bijzonder geval, een eiland, iets arbitrairs, iets cryptisch en hermetisch, dat wat op een voetstuk staat, anders dan anders, aan de rand van het curriculum. Alsof er plots een pauze de klas binnenkomt ... Iedereen is bang van het beest, terwijl het ook maar een vogel is. Een heel mooie bovendien. Veel mensen zien bijvoorbeeld niet hoe leren over en door kunst kan voorbereiden op het leven, hoe veel kunstwerken vanzelfsprekend en rechtstreeks aan dat leven gelinkt zijn. Ik bedoel dit als een wenk voor een kunstdidactiek: geef het haar 'normaliteit' terug en verbind het met de vragen, vreugdes, problemen, uitdagingen, emoties, ... van elke leerling. Van elke dag. Geen art for art's sake dus, maar art for life's sake.

KWESTIE 2: WAARTOE EN WAT, OVER HET DOEL VAN KUNST- EN CULTUUREDUCATIE

De papierslag van het kleuter- en leerplichtonderwijs: agenda's en lesvoorbeelden, weekoverzichten, jaarplannen, schoolwerkplannen, volgsystemen, leerplannen, methodeboeken, evaluatiesystemen, rapporten, toetsen, ... ze klinken en zijn niet allemaal even aantrekkelijk voor de artistieke en creatieve ziel. Even ongenueanceerd gesteld: het onderwijs is in een gordiaanse knoop geraakt door het plannen, benoemen, in overzichten en subdoelstellingen gieten, ... Dat knuikt experiment en improvisatie. De intentie van die plannen blijft te verdedigen: het gaat erom dat de educator weet wat hij doet en waartoe hij dat doet. Dat tweede mag eigenlijk zelfs het eerste gaan bepalen. Het is maar als we een bestemming voor ogen hebben, dat we de beste route kunnen kiezen, en dat is niet noodzakelijk de kortste. Dat waartoe en wat is bij cultuureducatie vandaag vaak onduidelijk. In onderwijsstaal: er wordt niet altijd doelmatig onderwezen. Vaak wordt enkel vaagweg de culturele vaarrichting bepaald en gaat men ervan uit dat de bestemming gaandeweg duidelijk zal worden, voor de leerkracht én voor de leerling. Zo wordt bijvoorbeeld nog gemakkelijk uitgegaan van het aanbieden van een interessante en leuke activiteit ('Die stop-motionstechniek gaan zesjarigen fijn vinden. Aan de slag!'), zonder precies stil te staan bij wat dat de kinderen bijbrengt. En ja, dat kan natuurlijk van alles zijn. Het kan vaktechnische specialisatie met bijhorende oefentijd zijn ('Via stop-motion leren ze technische knoppenkennis en cameravoering, ze krijgen de kunde van het monteren onder de knie.'), het kan betrekking hebben op welbevinden ('Met stop-motionfilms kunnen ze zich

“In het onderwijs wordt de brug tussen kunst en cultuur en de 'echte wereld' zelden gemaakt.”

“Cultuur en Onderwijs zijn in ons land bevoegdheden van twee verschillende ministers, meestal nog met een andere ideologische bril.”

uitleven.’), of op zelfbewustzijn en zelfexpressie (‘Via de stop-motion filmpjes kunnen ze iets over zichzelf vertellen.’), het beschouwen van en reflecteren op cultuur (‘Via deze oefening kan ik hen bijbrengen wat animatiefilm inhoudt en wat een film tot een goede film maakt.’), enz. Maar het zal wellicht niet alles tegelijk zijn, en niet alles evenveel. Het goed overdenken, uitspreken en prioriteren van dat waartoe maakt een didactische praktijk gefundeerd. En het maakt evaluatie gemakkelijker. ‘Ze zijn zo creatief en met passie bezig’, volstaat dan niet meer. Het maakt ook dat de cultuuredicator niet louter op zijn eigen persoonlijke voorkeuren navigeert (‘Ik ben zelf gepassioneerd door stop-motion en vind het daarom belangrijk dat de kinderen dat ook meekrijgen.’), al zou het ook onzinnig zijn de eigen artistieke expertise of liefhebberij van een lesgever te negeren.

Antwoorden op dat waartoe en wat vindt niemand zomaar bij zichzelf. Gezamenlijke visie, theorie en onderzoek kunnen helpen. Ze geven argumenten om een bepaalde bestemming te kiezen. Zo was de waartoe-vraag een centrale vraag in het recente Cultuur in de Spiegel-onderzoeksproject. De theorie achter dat project redefinieert dat cultuureducatie in het licht gezien moet worden van cognitieve vaardigheidsontwikkeling met de mogelijkheid om op je eigen cultuur én die van een ander te reflecteren.

Natuurlijk mag een kunst- en cultuurdidactiek niet helemaal vooraf dichtgemetseld worden en kan een bestemming gaandeweg bijgesteld worden. Zo wil een cultuuredicator niet in de weg staan van interessante niet-beoogde en niet-intentionele

leeruitkomsten, het zogenaamde onverwachte of incidentele leren. Beeld je een leerkracht in die zegt: “Ik wou kunsthistorische bagage meegeven, maar ze hebben intussen ook leren genieten van kunst.” Een onverwachte bestemming. Mooi toch, kapitein?

Nog iets over ambitie. Het uiteindelijke doel van kunst- en cultuureducatie mag best ambitieus zijn. Meer dus dan het obligate amusante uurtje op vrijdagmiddag, meer dan dat vak waarbij er zoveel lawaai is in de klas. Het ontbreken van duidelijke én ambitieuze doelstellingen is zelfs een bedreiging voor de kunst- en cultuureducatie. Wie niet hoog mikt, zal ook niet veel bijleren of presteren, want net dat hoog mikken stimuleert leerprestaties. De eindtermen voor muzische vorming zijn vanuit dat perspectief misschien nog onvoldoende uitdagend geformuleerd. Het loutere ‘ervaren en uitproberen’ overstemt nog te veel het vaardig ‘kunnen en kennen’ van artistieke techniek, van de codes en structuur van de kunstenwereld, van interpretatietechnieken, enz.

KWESTIE 3: AANDACHT EN DAADKRACHT, OVER HET OVERHEIDSBELEID

Al een eeuwigheid zijn Cultuur en Onderwijs in ons land bevoegdheden van twee verschillende ministers, meestal nog ministers met een andere ideologische bril. Voor een thema dat geworteld is in beide beleidsgebieden is dat niet handig. Gelukkig lijken de beleidsmakers van Cultuur en Onderwijs steeds meer oog te hebben voor elkaar. In 2012 zag de conceptnota ‘Groeien in cultuur’ het licht en kort daarna de conceptnota ‘Doorgroeien in cultuur’, beide ondertekend door zowel de minister van Cultuur als die van Onderwijs. Recent was er ook de actienota ‘Cultuur en Onderwijs: samen voor meer en beter’. Er is natuurlijk kritiek te uiten op de inhoud van de dergelijke nota’s, die leest u bv. in de adviezen van de VLOR, SARC & Jeugdtraad, maar ze illustreren wel een betrokkenheid op het thema én zetten voorzichtig nieuwe beleidslijnen uit. De nota’s staan ook symbool voor een ministeriële samenwerking die eigenlijk al sinds het begin van dit millennium.

Mag het nog wat meer zijn? Natuurlijk.

Overheden – niet alleen de Vlaamse – kunnen nog meer daadkracht tonen. Als ik even mag dromen in tijden van besparingen: in de cultuur- en jeugddecreten kan de financiële ruimte voor cultuureducatie ruimer. Binnen het onderwijs zijn geoormerkte werkingsmiddelen voor cultuurodstappen en binnenschoolse cultuureducatie met buitenstaanders, in de eerste plaats kunstenaars, misschien niet langer ondenkbaar? En wat met de door velen gedroomde samenwerking tussen leerplichtonderwijs, deeltijds kunstonderwijs en amateurkunsten? Ook daar wacht de grote (beleids)sprong voorwaarts. Verder valt zeker in Nederland, Duitsland en de Scandinavische landen nog wat inspiratie te halen. Suggesties uit de losse pols: een permanente opleiding voor cultuurgangmakers op school, een merknaam voor scholen die cultuur belangrijk vinden, specifieke leerlingenbegeleiding voor talentvolle DKO-leerlingen, middelen voor in school residerende kunstenaars, een centraal kenniscentrum voor kunst- en cultuureducatie, een Vlaamse variant van de Unesco’s International Arts Education Week, enz.

“Meer aandacht is ook nodig voor kunstbeschouwing en -reflectie, niet enkel voor het eigen creatieproces.”

KWESTIE 4: EINDTERMEN EN KRACHTTERMEN

Een doorn – misschien zelfs een balk – in het oog van velen, zowel in onderwijs- als cultuursector, zijn de ontwikkelingsdoelen en eindtermen (kortweg: ODET’en) die de centrale overheid voorschrijft voor het leren over, door en met kunst en cultuur. Voor kunstenaars is de gedachte dat een overheid bepaalt wat de minimumdoelen zijn op het vlak van kunst- en cultuureducatie wellicht al ondraaglijk. En laten we wel wezen: de huidige ODET’en over kunst en

cultuur zijn niet perfect (Vermeersch et al., 2014). Vooral: ze geven nog te weinig aanleiding om als school serieus en op een doorlopende manier met kunst en cultuur bezig te zijn. Studies schatten dat de gemiddelde Vlaamse leerling tussen 9 en 11 jaar 10% van zijn verplichte schooltijd met artistiek werk in contact komt. In de eerste graad van het secundair onderwijs is dat 4%. Dat is twee keer onder het Europese gemiddelde. Oostenrijk, Finland en Denemarken scoren het dubbele tot driedubbele, afhankelijk van het onderwijsniveau. En dat heeft zo z'n gevolgen. Zo stellen 64% van de leerkrachten in het Vlaamse secundair onderwijs dat de leerlingen hun cultuurele 'klassiekers' niet meer kennen.

Daarnaast: hoewel het aantal eindtermen voor muzische vorming vrij beperkt is in tegenstelling tot andere leergebieden, ter illustratie: Muzische Vorming telt er 34 terwijl Wereldoriëntatie maar liefst 95, ben ik er van overtuigd dat er voor het basisonderwijs nog te veel ODET'en zijn. Nederland en ook steeds meer andere Europese landen doen het met minder, veel minder. Leerplannen en methodeboeken splitsen de ODET'en bovendien nog op in subdoelstellingen, lijstjes van materialen, werkvormen en technieken. Dat is al snel meer dan een duimdik pak papier.

Ook formuleringen staan niet op punt. Sommige ODET'en voor het lager onderwijs zijn te moeilijk (bv. 'De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op spreektaken visuele informatie gebruiken'), andere te algemeen (bv. 'De leerlingen gaan actief om met de cultuur en kunst die hen omringen'). Meer aandacht is ook nodig voor kunstbeschouwing en -reflectie, niet enkel voor het eigen creatieproces. De ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs zetten bovendien nog te veel in op imiteren.

Voor het secundair onderwijs is kunst- en cultuureducatie te versnipperd. Hoewel de vakoverschrijdende eindtermen (VOET'en) goed geformuleerd zijn, zijn het niet bepaald krachttermen. Ze zouden op z'n minst ook een resultaatsverplichting moeten kennen. De huidige inspanningsverplichting leidt er – contradictorisch genoeg – vaak toe dat leerkrachten denken dat niet zij, maar een ander zich ertoe moet inspannen. Kunst en cultuur wordt zo

makkelijk 'weg-geïntegreerd'.

Alles samen moet het door de overheid vastgelegde cultuurocurriculum niet vervloekt worden. Veel verzuchtingen zijn het gevolg van hardnekkige misverstanden: dat alle leerkrachten elk jaar alle eindtermen moeten 'afvinken' (ze moeten enkel op schoolniveau en op het einde van een onderwijsniveau bewezen worden), dat de eindtermen onhaalbaar zijn (ze zijn vrij goed afgestemd op de ontwikkeling van het kind en leggen alleszins de lat niet onhaalbaar hoog), dat er vanaf de tweede graad van het secundair geen eindtermen meer zijn rond kunst en cultuur (toch wel, ze zijn weliswaar niet vakgebonden, al zitten er ook in de vakken Nederlands en Geschiedenis veel cultuurexpectatie doelen).

“De kunst- en cultuureducatie imiteert de andere ‘klassieke’ schoolvakken die op wetenschappelijk denken zijn gefundeerd.”

KWESTIE 5: SYSTEMATIEK EN DIDACTIEK, OVER VERTELLEN IN PLAATS VAN UITLEGGEN

Nog even over de samenwerking tussen onderwijs en cultuursector. Onvermijdelijk toch twee aparte werelden met hun eigen systematiek, visies, jargon. En wederzijdse vooroordelen. Al zijn het bijna clichés, toch bestaan ze: kunstenaars die neerbuigend doen over klasmanagement en het carcan van lessenroosters, leerkrachten die zich ergeren aan de onverstaaenbaarheid van het kunstenaarsjargon, scholen die geen schoolfeest durven te organiseren zonder vastomlijnd en ingestudeerd dansje per klasgroep, ...

Nochtans hebben kunstenaars en leerkrachten eigenlijk veel gemeen. Om te beginnen het onvermijdelijke besef dat de

mens geen robot is, maar wel – ik parafraseer Salman Rushdie – een dier dat verhalen vertelt. De mens redeneert en uit zich narratief en creatief. Dat is ook een van de lessen uit het werk van de recent overleden cognitief psycholoog Jerome Bruner. Het narratieve begrip dat mensen hebben – het eigen levensverhaal en het verhaal dat ze over zichzelf vertellen, iets wat steeds verandert en zich aldoo ontwikkelt – is dé rode draad in alle menselijke leeractiviteiten, zo stelde hij. Vreemd toch hoe het onderwijssysteem op vele vlakken net een ander soort denken gaat stimuleren en waarderen: een rationeel en logisch-sequentieel denken, wat Bruner 'paradigmatisch denken' noemt. Nog vreemder is dat die houding ook wordt overgenomen bij artistieke en creatieve leeractiviteiten. In een gebied dat zich daar nauwelijks toe leent, willen we ook datzelfde rationeel en logisch-sequentieel denken bevorderen. Het gevolg is een bovenmatige aandacht voor activiteiten waarin die aanpak gemakkelijk kan: technisch tekenen, waarnemingsteken, notenleer, kunstgeschiedenis (met nadruk op memoriseren), ... In al deze activiteiten kan de leerkracht direct instruerend werken. Ook evalueren kan hij doen zoals in andere schoolvakken zoals wiskunde, want goed is goed en slecht is slecht. Zonder discussie. Gevolg: de kunst- en cultuureducatie imiteert de andere "klassieke" schoolvakken die op wetenschappelijk denken zijn gefundeerd. Dat kan een strategie zijn in functie van het legitimeren van kunst en cultuur in het onderwijs, toch loont dit niet op lange termijn. Het maakt kunst- en cultuureducatie iets wat het niet is: een vak met kennis en techniek maar zonder verhaal.

Zeker bij moderne beeldende kunst is die onderwijsvisie trouwens ook niet vol te houden. Sinds midden 19de eeuw, maar vooral sinds de jaren 60 van de 20ste eeuw is de beeldende kunst veel van haar evidenties verloren en kan kunsteducatie zich niet langer beroepen op de houvast van een gedeeld artistiek canon. Alles van kunst (vorm, betekenis, grenzen, materie, ambacht, ...) wordt aanhoudend in vraag gesteld, niet het minst door de kunstenaars zelf. Educatie kan al die vragen niet bevredigend beantwoorden vanuit een puur rationeel en logisch-sequentieel denken. Mis-

schien moet ze zelfs niet eens proberen die vragen te beantwoorden, maar enkel het creatief en kritisch denken erover stimuleren. Er weer een verhaal van maken.

KWESTIE 6: SCHERMEN MET TERMEN

“Kunst- en cultuureducatie? En dat is?” De terminologische kwestie heb ik helemaal achter aan dit artikel geplaatst omdat ik ze niet belangrijker wil maken dan ze is. Het is de vlag die gebruikt wordt, terwijl de lading telt. Wie al even met kunst- en cultuureducatie bezig is, heeft al veel termen in zijn notitieboekje staan. Neem even diep adem: kunstzinnige vorming, animatie, artistieke vorming, muzische vorming, (inter) cultureel onderwijs, cultuuronderwijs, cultuurbemiddeling, talentontwikkeling, cultureel leren, cultuurbeoefening, publieksbegeleiding, enz. Vandaag zijn de meest courante termen: kunsteducatie (vooral bij kunstenaars en onderzoekers), cultuureducatie (vooral bij cultuurorganisaties, beleidsmakers en onderzoekers), muzische

vorming (vooral bij leerkrachten, educatieve uitgeverijen en koepels), artistieke opvoeding (vooral bij leerkrachten in het secundair), kunstonderwijs (vooral in het DKO en hoger kunstonderwijs), cultuurbemiddeling (vooral bij musea), cultuuronderwijs (vooral in Nederland). Allemaal verschillend, maar toch ook met overlap.

In dit artikel heb ik vooral over ‘kunst- en cultuureducatie’ gesproken. Dat samengesteld begrip is een beetje flauwe manier om uit de weg te gaan hoe kunst zich ten opzichte van cultuur verhoudt. Het kan nochtans simpel: kunst is een vorm van cultuur. Kunsteducatie is dus een onderdeel (smalle noemer) van cultuureducatie (brede noemer) dat ook erfgoededucatie, media-educatie, literatuureducatie en burgerschapseducatie omvat. Tegelijk is cultuureducatie beschrijven als een ‘optelsom’ niet erg precies. Je kunt sport ook niet omschrijven door te zeggen dat het een verzameling is van atletiek, balsporten, vechtsporten, enz. Een definitie die vertrekt van het waartoe is beter dan een

lijstje, ook voor cultuureducatie. Dat blijft echter niet eenvoudig. Mede daarom is niet iedereen gecharmeerd door de term ‘cultuureducatie’. Niettemin sta ik zelf gematigd positief tegenover die vrij recente term. In de publicatie ‘Veldtekening Cultuureducatie’ heb ik wat pro’s en contra’s van de term beschreven, ik beperk me hier tot het belangrijkste voordeel: het is een dynamische term die aangeeft dat het leren smaken, interpreteren, organiseren, ... van cultuur niet beperkt kan en mag blijven tot artistieke contexten. Cultuur grijpt in op vele aspecten van het leven, het is geen eiland of een fata morgana op die lange expeditie van het levenslange leren.

LODE VERMEERSCH IS SENIOR ONDERZOEKER AAN HET HIVA - KU LEUVEN. CENTRAAL IN ZIJN ONDERZOEKSWERK STAAN DEZE THEMA'S: KUNST- EN CULTUUREDUCATIE, CULTUURBELEID, GELETTERDHEID, SOCIAAL-CULTUREEL WERK.

REFERENTIES

Anderson, T., & Milbrandt, M. (1998). Authentic instruction in art: Why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 24 (1), 13–20.

Beunen, S., Siongers, J. & Lievens, J. (2016). Cultuur leren smaken. Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie. Onderzoeksgroep CuDOS: Universiteit Gent.

Bresler, L. (1994). Imitative, complementary and expansive: Three roles of visual arts curricula. *Studies in Art Education*, 35(2), 90–104.

De Bruyckere, P. (2010). Cultuur in de basiscompetentie. In: B. Dekeyzer (red.). *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 37-45). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Demeulenaere, B. & Verdoodt, M. (2010). Kunst- en cultuureducatie: recente beleidsopties van de Vlaamse overheid. In: B. Dekeyzer (red.). *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 27-36). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Gatz, S. & Crevits, H. (2016). *Cultuur en Onderwijs: samen voor meer en beter*. Brussel: Vlaams parlement.

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R., Paola, R. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.

Schauvliege, J. & Smet, P. (2012). *Groeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel: Vlaams parlement.

Schauvliege, J. & Smet, P. (2013). *Doorgroeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel: Vlaams parlement.

Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*. Nall working paper

19/2000.

Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie. Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven: HIVA - KU Leuven.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., & Elias, W. (2014). *Cultuur over cultuur. Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs*. Tussentijds rapport Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen. In opdracht van CANON Cultuurcel. Leuven – Brussel: HIVA - KU Leuven – Vrije Universiteit Brussel.

Winner, E., & Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.

“Als we vooruit willen, moeten we het samen doen”

Geestelijke gezondheidszorg is een delicaat domein, en zeker wanneer het kinderen aanbelangt. Een goede interdisciplinaire samenwerking tussen de verschillende betrokken instanties is essentieel. Ik sprak erover met Annik Lampo, kinder- en jeugdpsychiater en diensthoofd PAika, de psychiatrische afdeling voor infants, kinderen en adolescenten aan het UZ Brussel.



HET VRIJE WOORD: Kunt u de werking van de afdeling kinderpsychiatrie van het UZ Brussel kaderen?

ANNIK LAMPO: De dienst kinder- en jeugdpsychiatrie van het UZ Brussel biedt ambulante en residentiële zorg aan. In 2009 werd de psychiatrieafdeling voor infants, kinderen en adolescenten (PAika) toegevoegd aan de poliklinische werking. De ambulante werking heeft voornamelijk een diagnostische functie, met

“Brussel blijft een moeilijke regio, een complexe situatie met grote diversiteit en verschillende overheden.”

daaraan toegevoegd een aantal specifieke werkingen zoals het referentiecentrum kinderen autisme, de eetkliniek specifiek gericht op kinderen jonger dan 15 jaar met eetproblemen, KOLIK (Kliniek voor Onverklaarbare Lichamelijke en Inwendige Klachten), een infantteam voor de allerkleinsten, aandacht voor psychotrauma, ... De residentiële afdeling bestaat uit drie leefgroepen. Een leefgroep voor adolescenten met acht plaatsen en één

crisisbed, een leefgroep voor kinderen met lagereschoolleeftijd met vijf plaatsen en één crisisbed, en een leefgroep met vijf dagbedjes voor de allerkleinsten, eveneens met mogelijkheid tot crisisobservatie. Het is immers aan te raden om de allerkleinsten niet te veel, noch te lang van mama en papa en de rest van het gezin te scheiden, maar soms is de dagkliniek nodig voor diagnostiek en behandeling.

PAika maakt deel uit van het Brussels netwerk voor kinderen en jongeren. Het vormen van zorgnetwerken beantwoordt aan de nieuwe politiek in de geestelijke gezondheidszorg. Deze samenwerking is in volle groei met als doel zorg op maat aan te bieden, ook mobiel indien nodig en snel als het moet.

“Een opname is zelden een eerste optie.”

Hoe komen deze kinderen en gezinnen op de dienst kinderpsychiatrie terecht?

We zijn een universitair ziekenhuis en trekken, naast mensen vanuit Brussel en de Brusselse rand, ook mensen aan vanuit omliggende provincies of verder, voor bijvoorbeeld een ‘second opinion’. De onderwijssector, het CLB, is een belangrijke doorverwijzer, onder meer met vragen rond ADHD, autisme en gedragsproblemen; men ziet het mislopen in de klas en vraagt zich af hoe dat komt. Huisartsen en kinderartsen sturen meer en meer door. De rechtbank ook, maar dat is eerder uitzonderlijk. Ouders melden ook spontaan aan omdat ze zich zorgen maken.

VERDRIET

In onze werking hebben we het CAPA-systeem geïnstalleerd om de wachtlijsten tegen te gaan. CAPA staat voor ‘Choice And Partnership Approach’. Men krijgt een eerste afspraak van anderhalf uur, waarbij onze senior hulpverleners aan de ‘poort’ zitten. Samen zoeken we wat voor hun kind nodig is en welk begeleidingstraject gestart moet worden.

In dat gesprek wordt bekeken wat er zich afspeelt, wat de klacht is en wordt er beslist of het al dan niet om een kinderpsychiatrische problematiek gaat. Ouders die komen omdat hun kind verdriet heeft vanwege de echtscheiding van de ouders, is geen psychiatrisch probleem, maar verdriet. Soms is psychologische hulp voor het kind en de ouders nodig, soms bemiddeling. Wanneer echter blijkt dat dat kind niet meer slaapt, een vorm van anorexie ontwikkelt en de schoolpunten dalen, kijken we verder. Dan neigt het naar depressie. De afweging wordt dus gemaakt of we moeten tussenkomen of niet. Indien ja, is de vraag wat we doen alvorens tot grote testbatterijen over te gaan. Wordt het een opname omdat het dringend is? Indien wijzelf niet tussenkomen, zoeken we met de kinderen en de ouders naar een oplossing die inhoudelijk aansluit en praktisch haalbaar is.

Op welke manier wordt er samengewerkt met verschillende instanties zoals jeugdzorg, centra voor leerlingenbegeleiding en scholen?

De bestaande netwerken zorgen ervoor dat de verschillende actoren elkaar beter leren kennen, er wordt actief overlegd. Ook op regionaal niveau verloopt de samenwerking met bijvoorbeeld Integrale Jeugdzorg daardoor beter. Brussel blijft een moeilijke regio, een complexe situatie met grote diversiteit en met verschillende overheden. Maar ondanks de aanvankelijke scepsis van velen, ook van mezelf, ben ik er vandaag van overtuigd dat de verschillende sectoren constructief samenwerken. Het is cruciaal dat de verschillende hulpverleners discussies en overleg hebben over wat de gepaste hulpverlening in een bepaalde situatie is. Ook al is er niet altijd consensus, openheid en dialoog zijn cruciaal tussen hen die vanuit een andere invalshoek kijken, die andere kennis en opleidingen hebben. Nog steeds bestaan dossiers waarbij hulpverleners van elkaar niet weten dat ze in hetzelfde gezin aan het werken zijn, noch overleg plegen. Vroeger was dat schering en inslag, nu eerder uitzonderlijk.

Wat gebeurt er na een opname op de dienst kinderpsychiatrie?

Dat hangt af van wat nodig blijkt. Opna-

me is noodzakelijk wanneer de kinderpsychiatrische problematiek zo zwaar is dat kind of jongere, ouders en leefomgeving vastzitten. Soms is de problematiek complexer door contextfactoren. Er zijn de kinderen die in gevaar zijn en kinderen die een gevaar voor zichzelf betekenen. Waar kinderen terechtkomen is dus afhankelijk van de ernst van de problematiek. In functie daarvan ga je de nazorg of de coördinatie opdrijven. Centra voor geestelijke gezondheidszorg, revalidatiecentra, Jongerenwelzijn, centra voor leerlingenbegeleiding, Vertrouwenscentra – en ik noem echt niet alles ... – behoren tot de mogelijkheden. Het gebeurt dat er wordt getwijfeld aan de diagnose. Dan wordt verder opgevolgd, meestal samen met andere hulpverleners, school en CLB. Sommige ouders hebben er geen probleem mee dat hulpverleners samen met hen rond de tafel zitten, andere ouders verkiezen om het vertrouwelijk te houden. Wanneer volwassenheid bereikt is, wordt indien nodig doorgegeven aan de volwassenen-GGZ. Deze transitie is belangrijk en verdient in de toekomst meer aandacht.

“De diversiteit in de stad weerspiegelt zich steeds meer in de wachtzaal.”

Als bij een consultatie duidelijk wordt dat er gezinsfactoren spelen, dan zijn het de ouders die beslissen of ze daarrond zelf stappen zetten. In hoeverre kun je dat als hulpverlener in gang zetten?

Je kunt er als hulpverlener van overtuigd zijn dat een opname noodzakelijk is om op korte termijn vooruitgang te boeken. Maar als de ouders het niet willen, dan moeten we ambulant verder, tenzij er sprake is van een echt onveilige leefcontext. Er is respect voor de keuze van kind/jongere en ouders, maar veel zal afhangen van de ernst van de situatie en van de draagkracht van ouders en kind. Een opname is zelden een eerste optie, maar wel als er reeds veel is gebeurd en niets helpt.

KETJES

Hoelang kunnen kinderen maximaal opgenomen blijven?

De hele kleintjes, de ketjes, kunnen een vijftal weken in daghospitaisatie blijven. Voor de anderen is dat zes weken, maar alles is bespreekbaar en verlengbaar. Het is zo dat in de leefgroep kinderen komen en gaan. Maar voor kinderen die een zwaar klinisch beeld vertonen en een zeer traumatische voorgeschiedenis hebben, is dit onmogelijk.

Verbonden aan UZ Brussel en PAika is er de vzw Solentra. Deze richt zich specifiek op trauma in combinatie met migratieproblematiek, de huidige vluchtelingenstroom zorgt voor meer werk dan ooit. Ook in deze groep zijn kinderen met een kinderpsychiatrische problematiek. Solentra werkt samen met PAika om hierop een antwoord te zoeken ... zonder het altijd te vinden. Verschillende overheden steunen deze werking, net als het eigen UZ. Men is zich ervan bewust dat deze problematiek zeer groot is en dat specifieke zorg vereist is om erger te voorkomen.

Als kinderen residentieel geholpen worden, in hoeverre spelen groepsdynamieken in de leefgroep dan een rol bij het groeiproces?

De groepsdynamiek in een leefgroep kan zowel versterkend als relativerend werken. Voor sommige kinderen is het belangrijk om te zien dat anderen in een nog complexere situatie zitten. De professionele groepsleiding is opgeleid in 'non-violent resistance', geweldloos verzet in relatie tot gedragsstoornissen. Er wordt een nieuwe autoriteit geïnstalleerd, wat betekent dat je niet meer alleen op gedrag gericht bent, maar dat je een bepaalde houding aanneemt naar de groep toe. Dat werkt, dat kalmeert veel jongeren. Ze voelen zich gerespecteerd. Enerzijds moet je opletten dat als één kind begint te ageren, het niet escaleert in de groep. Maar anderzijds kan men snel tussenkomen in de groep en weten begeleiders hoe ze dat moeten doen. Dat is natuurlijk een verschil met een gezins-situatie.

Vindt men tegenwoordig makkelijker de weg naar gespecialiseerde hulp dan vroeger?

Ik denk het wel. We hebben ongeveer twaalf nieuwe 'Choice'-gesprekken per week, 700 tot 800 nieuwe patiënten per jaar. Dat is veel. Procentueel gezien zijn er evenveel jongeren als volwassenen die met psychiatrische problemen kampen, maar GGZ voor kinderen en jongeren beschikt over minder middelen dan GGZ voor volwassenen, hoewel daar nu in het kader van de nieuwe politiek GGZ Kinderen en Jongeren budget werd toegevoegd. Vroegtijdig optreden kan de nood aan zorg later in belangrijke mate positief beïnvloeden. Die visie wordt stilaan gedeeld, maar de realisatie ervan is niet altijd simpel. Een belangrijke vaststelling is ook dat de diversiteit in de stad zich steeds meer weerspiegelt in de wachtzaal: de weg wordt gevonden.

“De groepsdynamiek in een leefgroep kan zowel versterkend als relativerend werken.”

Het feit dat er meer diagnoses zijn en dat kinderen geholpen worden, is een goede zaak.

Heeft dat ook een keerzijde? Krijgen kinderen op die manier geen 'etiket' mee?

Ik heb nooit de indruk dat we van psychiatrische of andere diagnoses etiketten maken.

Ouders benoemen het wel soms zo: 'Ik wil niet dat mijn kind een etiket krijgt'. Veel uitleg en energie wordt gestoken in de open dialoog rond de diagnose. Het is wél juist dat sommige diagnoses populair zijn, maar naarmate de kennis groeit, installeert zich daar een gezond evenwicht. Het heeft ook te maken met een visie. Zo zijn er in sommige provincies meer voorschriften voor psychostimulantia dan in andere provincies. Er is noodzaak om de middenweg te bewandelen, om erkende richtlijnen te volgen. Algemeen gezien is het nodig om een diagnose te benoemen; immers enkel als je problemen ziet

en bespreekt, ga je vooruit en krijgen ouders en kinderen de kans om mee aan de oplossing te werken. Als je met zorg en multidisciplinair de diagnose stelt, denk ik niet dat je gevaar loopt om te etiketteren.

PUZZEL

Het is fijn om te zien dat steeds meer artsen zich specialiseren in kinderpsychiatrie. Kinderpsychiatrie is een open veld voor onderzoek geworden. Alles komt er samen: context, psychologie, relaties, neurobiologie, hormonen, genetica. Dat toont aan dat kinderpsychiatrie een holistisch specialisme is, waarbij een volledige puzzel moet worden samengelegd. Kinderpsychiatrie werkt nauw samen met de kindergeneeskunde: kinderneurologie en kinderpsychiatrie liggen dicht bij elkaar dan we dachten. Als neurologen iets vaststellen en de kinderen hebben zware gedragsproblemen, dan komen ze bij ons. Dan moeten wij proberen een oplossing te vinden, ambulant of residentieel. De gedragswetenschappen zijn een mooie evolutie aan het doormaken, iedereen kijkt mee. Er zijn mensen nodig die bereid zijn samen na te denken en rond de tafel te zitten, dat vraagt tijd en een groot engagement.

PHILIPPE VLAYEN

Annik Lampo is kinder- en jeugdpsychiater en diensthoofd PAika, de psychiatrische afdeling voor infants, kinderen en adolescenten aan het UZ Brussel. Haar interesse gaat specifiek uit naar hechtingsproblematiek, adoptie en pleegzorg en werken in gezinsverband. Zij is ervan overtuigd dat alles alles beïnvloedt en dat alleen een holistische brede aanpak echt werkt. Zij ligt mee aan de basis van de introductie van Geweldloos Verzet en de Nieuwe Autoriteit in de hulpverlening in Vlaanderen en is actief betrokken bij de nieuwe politiek geestelijke gezondheidszorg, GGZ, Kinderen en Jongeren.

“Nood aan bijsturing om vooropgestelde doelen te halen”

Raymonda Verdyck over de hervorming van het secundair onderwijs



Eindelijk, dachten we, toen de Vlaamse regering een akkoord bereikte over de modernisering van het secundair onderwijs. Maar helaas, de onderwijspartners kunnen zich moeilijk of niet vinden in een hervorming die volgens hen niet ver genoeg gaat en de jongeren onvoldoende kansen biedt op een goede opleiding en ontwikkeling – ook die jongeren die met minder kansen aan hun schooltraject beginnen. Raymonda Verdyck, afgevaardigd bestuurder van het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, legt uit wat de knelpunten zijn en vraagt verder overleg om te bekijken hoe de inbreng van het werkveld en experts ter harte kan worden genomen. In het belang van goed onderwijs en gelijke kansen voor elke leerling.

Ons onderwijs doet het nog altijd zeer goed. De laatste PISA-resultaten oogden mooi; onze leerlingen behalen topscores in wiskunde, wetenschappen en lezen. Maar die topscores verdoezelen een akelige realiteit, die van een steeds groter wordende kloof. Het aantal hoogpresteerders daalt én het aantal laagpresteerders stijgt, steeds meer jongeren halen het basisoniveau niet voor wiskunde, wetenschappen en lezen.

Nergens in Europa is er zo'n groot verschil in prestaties. En nergens is de afkomst van een leerling zo bepalend voor zijn studieresultaten. Het land waar je vandaan komt, de taal die je thuis spreekt, het inkomen van je ouders, ... Het heeft nochtans niets te maken met hoe getalenteerd je bent. Scholen zijn, onbewust maar veel te vaak, sorteer- en selectiemachines. Welzijn en welvaart hangen nochtans af van hoe een samenleving ervoor zorgt dat elke jongere ontwikkeld wordt, niet alleen de zogenoemde hoogpresteerders.

Onderwijs zou dé plaats moeten zijn voor het bieden van gelijke onderwijskansen, en dat levenslang. Het debat over de modernisering van het secundair onderwijs heeft me dan ook erg geraakt. Na het gelopen traject, met onze scholen en met de andere onderwijsverstrekkers, zijn we erg ontgoocheld in het bereikte akkoord.

UITGANGSPUNTEN

Meer kansen bieden, aan alle leerlingen, ervoor zorgen dat zij een goedgeïnfor-

meerde studiekeuze kunnen maken, het aantal schoolverlaters zonder diploma terugdringen, het watervaleffect doen verdwijnen, ... Dat waren destijds de uitgangspunten voor de hervorming van het SO. Alle leerlingen hebben recht op kwaliteitsvol onderwijs, de sterke punten dienden behouden, verbeterpunten dienden aangepakt te worden. Vooral de reproductie van de ongelijkheid door het schoolsysteem diende een antwoord te krijgen.

Naast inhoudelijke vernieuwingen, op het vlak van didactiek, werd van in het begin gepleit om ook structurele vernieuwingen door te voeren.

Een transparant en flexibel onderwijsaanbod moest talenten van leerlingen tijdig detecteren en ontwikkelen, de studiebekwaamheid van leerlingen verhogen, leerlingen minder vastzetten in studierichtingen waar ze nog moeilijk uit kunnen. Het expliciet voorzien van bruggen, bijspijker- en overgangstrajecten zou hieraan soelaas bieden.

Vanuit die overtuiging en noodzaak is het GO! al jaren een voorstander van de modernisering van het secundair onderwijs.

GEMISTE KANSSEN

De hervorming van het secundair onderwijs is geen recent gegeven. Eigenlijk wordt er over de hervorming van het secundair onderwijs al gedebatteerd sinds 2002. Toen al werd een aantal initiatieven genomen om enkele knelpunten weg te werken. Accent op talent, de zogenoemde proeftuinen, waren de start van een vernieuwingsbeweging. Anders

leren en anders werken dat vandaag wordt gerealiseerd als duaal leren, onderwijsloopbaanbegeleiding en competentiegericht leren vinden hun oorsprong in een verder verleden.

“Scholen zijn veel te vaak sorteer- en selectiemachines.”

Voor velen lijkt het rapport-Monard de start van het traject naar een gemoderniseerd onderwijs. Dat klopt dus helemaal niet. Het rapport was wel de basis voor de oriënteringsnota 'Mensen doen schitteren' uit 2010, een nota die zijn weerslag vond in 2013 in het Masterplan secundair onderwijs dat door de toenmalige regering werd opgesteld. In dat Masterplan secundair onderwijs staan 71 maatregelen om het onderwijs te optimaliseren, zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs. Een groot deel van deze maatregelen is al uitgevoerd of in uitvoering.

Sluitstuk van de hele oefening was 'de architectuur' van het secundair onderwijs. Deze moest duidelijkheid bieden over de 'ordering' van de studierichtingen en hoe een schoolloopbaan er over de verschillende graden in het secundair moest uitzien. Een eerste voorstel werd geformuleerd in mei 2016 met het engagement dit nog verder te bespreken met de onderwijsverstrekkers en beroepssectoren.

Op vrijdag 13 januari 2017 kwam de Vlaamse regering in het dossier rond de modernisering SO tot een akkoord over het studietoelaat in de tweede en de derde graad. Er werd ook een voorstel geformuleerd voor basisopties in het tweede leerjaar van de eerste graad.

De matrix, met domeinen en finaliteiten, is een goed ordeningskader van studierichtingen om het studietoelaat in het secundair onderwijs transparant te maken voor leerlingen, hun ouders en schoolteams. Een duidelijke verbetering ten opzichte van de huidige ordening via studiegebieden en onderwijsvormen, en dat is zeker een verdienste. Maar er zitten een aantal gemiste kansen in dit akkoord, en heel wat zaken blijven voor ons problematisch.

“Het GO! is al jaren een voorstander van de modernisering van het secundair onderwijs.”

VRIJBLIJVEND

Niet alleen de inhoud, maar ook de vrijblijvendheid blijft me zorgen baren. De berichtgeving van de voorbije periode heeft die bezorgdheid alleen maar versterkt.

Scholen hebben de vrijheid om het geactualiseerde studietoelaat wel of niet toe te passen. De bedoeling van de hervorming was om een helder aanbod voor ouders en leerlingen te creëren en dat komt er niet wanneer scholen zelf kunnen kiezen via welk schoolconcept ze dit realiseren. Op die manier blijven verschillende systemen naast en door elkaar bestaan en verdwijnt elke transparantie. Elke jongere in onze samenleving heeft recht op goed onderwijs. In een opbod stappen waar iedere onderwijsverstrekker ‘zijn ideale invulling’ van de modernisering geeft, zal daartoe zeker niet bijdragen.

Een verdeeld landschap, zoals dat bij

het VSO het geval was, mag niet het resultaat zijn. Het heeft destijds heel wat onduidelijkheid en concurrentie veroorzaakt die jaren voelbaar is gebleven, ook nadat de zogeheten ‘eenheidsstructuur’ werd ingevoerd.

WATERVALEFFECT

De nieuwe structuur van het secundair onderwijs had ook als doelstelling om de studiekeuze te optimaliseren, via een getrappt studiekeuzeproces, zodat alle leerlingen meer en voldoende kansen krijgen om op het einde van het secundair onderwijs gekwalificeerd uit te stromen. Dit zou vorm krijgen in een brede observerende eerste graad, waarin leerlingen de kans geboden wordt zicht te krijgen op wat een later studietoelaat kan inhouden. De studierichtingen in de tweede graad moesten voldoende breed blijven, zodat leerlingen nog steeds de kans krijgen volgens hun talenten de finale keuze te maken in de derde graad. Daarvan is nu geen sprake, wel integendeel. In het tweede jaar moeten leerlingen al keuzes maken die bepalend zijn voor hun verdere studieloopbaan, met de bekende risico's van verkeerde keuzes en het watervaleffect tot gevolg. Dit laatste wordt nog extra versterkt door de wijze waarop het studietoelaat vorm heeft gekregen.

KLOOF

Er komen acht studiedomeinen in plaats van de bestaande 29 studiegebieden in de tweede en de derde graad. De acht domeinen zijn taal en cultuur, STEM, kunst en creatie, land- en tuinbouw, economie en organisatie, maatschappij en welzijn, sport, en voeding en horeca. We zijn zeker gewonnen voor een ordeningskader dat bijdraagt tot grotere transparantie.

Maar in de goedgekeurde ‘hervorming’ van het onderwijssysteem blijven de categorieën algemeen secundair onderwijs (ASO), technisch secundair (TSO), kunstsecundair (KSO), beroepssecundair (BSO) en buitengewoon secundair (BUSO) gewoon bestaan. Nochtans was een van de belangrijkste doelstellingen van de hervorming het doorbreken van de welbekende waterval, die verwijst

naar de hiërarchie tussen voornoemde onderwijsvormen. Want zo gaat het nu maar al te vaak: ouders doen het mogelijke om hun kinderen in het ASO in te schrijven, als dat niet lukt kunnen ze nog ‘afzakken’ naar het TSO, en als ook dat niet lukt rest er nog het BSO.

De gevolgen zijn welbekend: door deze redenering ontstaat een groot verschil in waardering tussen de onderwijsvormen: niemand zal ontkennen dat ASO ‘hogere aangeschreven’ staat dan TSO of KSO, die zich op hun beurt een trapje boven het BSO situeren. En helemaal onder aan de ladder wacht het BUSO. Die ongelijkheid brengt veel problemen met zich mee: zo ontstaat er een kloof in de instroom binnen de verschillende onderwijsvormen, en is het bijvoorbeeld steeds moeilijker om nog goed geschoolde technici te vinden. Het heeft een impact op de maatschappelijke waardering van beroepen die volgen op deze studies. Dat is op zich vreemd, want een goede loodgieter verdient in de meeste gevallen beter zijn boterham dan de doorsnee-universitair. Maar gaat het inderdaad louter om een perceptie? Dat is wellicht te kort door de bocht. Percepties komen trouwens ook niet uit de lucht gevallen. De waterval heeft wel degelijk een stevige basis in de structuur van ons onderwijs, waarin die hiërarchie is ingebakken. En die heeft alles te zien met getuigschriften en diploma's die aan deze onderwijsvormen verbonden zijn. Want bij algemeen, technisch, kunst- of beroepsonderwijs gaat het niet om verschillende evenwaardige profielen of nevenschikbare interesses. Als een leerling op het einde van het jaar niet slaagt in een studierichting binnen het ASO, resten twee opties: zittenblijven of ‘afzakken’ naar een ‘lagere’ studierichting, meestal binnen het TSO. Hetzelfde geldt van het TSO naar het BSO. Maar niet omgekeerd: een leerling die niet slaagt in het TSO kan niet zomaar doorstromen naar het ASO. Van het BSO naar het TSO geldt hetzelfde. Niet slagen is eenrichtingsverkeer. Naar beneden. Omdat het zo staat ingeschreven in onze regelgeving en het onderwijssysteem: als een structuurkenmerk. Daar is weinig perceptie aan.

Het ordeningskader van de studierichtin-

gen in domeinen was een mogelijkheid om deze perceptie te doorbreken. De sterkte van het werken met domeinen is het helder maken van de inhoudelijke verwantschap tussen studierichtingen. Studierichtingen hieraan onttrekken door ze domeinoverschrijdend te maken – wat nu gebeurt is met de huidige ASO-opleidingen –, werkt niet alleen verwarrend, maar werkt ook het hiërarchisch denken extra in de hand. Het zou logisch zijn om bijvoorbeeld Grieks-Latijn thuis te brengen in het domein Taal en cultuur en Humane wetenschappen in het domein Maatschappij en welzijn. Daar zou geen discussie over mogen bestaan.

“Niet slagen is eenrichtingsverkeer naar beneden.”

FLEXIBEL

Ons onderwijs bereidt jongeren voor op de toekomst. Blijven we binnen de vooropgestelde timing de modernisering uitrollen, dan betekent dat dat de eerste leerlingen in 2024 hun diploma behalen. Maar uiteraard moet een hervorming heel wat jaren kunnen meegaan. De laatste echte hervorming is meer dan dertig jaar oud. Voorspellen hoe de toekomst eruit zal zien en wat de jobs zullen zijn over pakweg twintig jaar, kunnen we niet. Wat we wel kunnen is leerlingen vaardig maken om flexibel te kunnen inspelen op de snel veranderende wereld. Dit betekent dat jongeren breed moeten worden opgeleid. In het voorliggende voorstel zijn een aantal arbeidsmarktgerichte studierichtingen in de derde graad gekoppeld aan te smalle beroepskwalificaties waardoor jongeren te eng zullen worden opgeleid, bijvoorbeeld fietsinstallatie en -herstelling en meubel- en interieurwerk. Dit staat haaks op de noodzaak aan breed gevormde en flexibel inzetbare werkkrachten op de snel veranderende arbeidsmarkt van vandaag. Wij wilden ook een lans breken om met de modernisering het streven naar een

inclusievere samenleving te stimuleren. Jongeren uit het buitengewoon secundair onderwijs (OV3) worden voorbereid voor eenzelfde arbeidsmarkt als jongeren uit het beroepssecundair onderwijs. De opdeling die in de conceptnota opgenomen is, staat hier – en ook op de initiatieven die de overheid neemt – haaks op. Uiteraard blijven we voorstander van een specifieke omkadering, voor die jongeren waar het huidige ‘gewoon’ onderwijs niet de nodige ondersteuning kan bieden vanwege hun specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften.

De structuur van het onderwijs is zeer belangrijk, even belangrijk is uiteraard de inhoud die in deze studierichtingen geboden wordt. Een nieuw aanbod kan dan ook niet los worden gezien van het lopende gesprek over de eindtermen. Iedere jongere moet volwaardig kunnen participeren in de samenleving. Ze worden naast werknemers allemaal burgers die hun rol moeten kunnen opnemen. Een brede basisvorming is daarom voor elke jongere belangrijk. Uiteraard dienen eindtermen rekening te houden met de opleiding en de finaliteit van de opleiding. Belangrijk is dat er gemeenschappelijke eindtermen zijn voor alle leerlingen binnen de doorstroomgerichte finaliteit en voor alle leerlingen binnen de arbeidsmarktgerichte finaliteit. Dat betekent dat de huidige eindtermen geactualiseerd moeten worden.

SECUNDAIR ONDERWIJS VAN DE TOEKOMST

Meer dan tien jaar lang is er gediscussieerd over een hervorming die het probleem van de waterval en de grote sociale ongelijkheid die ze met zich meebrengt ten gronde zou aanpakken. En die discussies waren niet in het ijle. Alle onderwijsverstrekkers, die samen de breedte van het onderwijsveld vertegenwoordigen, zijn zelfs tot een gemeenschappelijk voorstel gekomen over hoe het secundair onderwijs van de toekomst er moet gaan uitzien. Van die breed gedragen voorstellen blijft jammer genoeg te weinig over. En dat is op zijn minst gezegd een gemiste kans.

Wij blijven een constructieve partner in dit dossier, maar blijven vragen naar

overleg om te bekijken hoe de inbreng van het werkveld en experts verder ter harte kan worden genomen. We zullen samen met de andere onderwijsverstrekkers grondig aan de slag gaan met het voorstel van basisopties in de eerste graad en werken aan de nodige curriculumdossiers.

“Noodzaak aan breed gevormde en flexibel inzetbare werkkrachten op de snel veranderende arbeidsmarkt.”

Deze modernisering waarmaken vraagt veel van onze mensen, en we willen dat het goed gebeurt. Het GO! vreest dan ook dat de startdatum van 1 september 2018 niet langer realistisch is. Er moet nu nog advies worden uitgebracht door de Vlaamse Onderwijsraad, dan moet het nodige decreetale werk worden opgestart, de eindtermen geactualiseerd, de netoverschrijdende curriculumdossiers opgesteld en daarna leerplannen gemaakt. Dat doe je niet in een-twee-drie. En laten we daarbij niet vergeten dat onze schoolteams voldoende voorbereiding nodig hebben om dit kwalitatief te kunnen implementeren. Het lijkt duidelijk dat de vooropgestelde startdatum met minimaal één jaar moet worden uitgesteld naar 1 september 2019. Hoe jammer dat ook is.

Ondertussen blijven we uiteraard onze scholen stimuleren en ondersteunen om werk te maken van een brede algemene vorming, een goede onderwijsloopbaanbegeleiding, flexibele leertrajecten en een vlotte overgang van basis- naar secundair onderwijs. Want elke leerling verdient goed onderwijs en alle kansen.

RAYMONDA VERDYCK, AFGEVAARDIGD BESTUURDER GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP